

Diálogos de Líderes Pedagógicos por la Inclusión en Procesos de Incremento de Capacidades Profesionales en sus Escuelas. El caso de Atlántida Granada

Dialogues of Pedagogical Leaders for the Inclusion in Processes of Increase of Professional Capacities in their Schools. The Case of Atlántida Granada

Jesús Domingo Segovia ¹

M. Alberto Martos Titos ²

¹ Universidad de Granada, España

² Universidad Isabel I, España

La inclusión educativa es un reto aún lejos de nuestro alcance en un sistema acomodado en la dualización y el individualismo. La mejora educativa de calado sólo puede llegar desde una perspectiva crítica comprometida con el análisis profesional para la eliminación de todo tipo de barreras al éxito para todos y la promoción de una cultura de inclusión. La investigación señala que para garantizar la mejora educativa es necesario incrementar la capacidad de mejora de cada escuela como “comunidad profesional de aprendizaje”. Este trabajo muestra algunas claves emergentes de un estudio en proceso sobre el desarrollo del proyecto de desarrollo de capacidades profesionales docentes de Atlántida-Granada en contextos desafiantes. Utiliza un modelo de investigación dialógica y participativa. Se analiza el desarrollo de sesiones de trabajo entre directivos escolares que preparan, debaten y replantean los procesos de trabajo con su profesorado en sus respectivas escuelas. El estudio presenta limitaciones evidentes: la particularidad de los casos y el estar aún en proceso. Pese a ello, aporta al debate algunas pistas sobre la identidad de estos directivos, los retos y las barreras para ejercer su liderazgo pedagógico, así como claves técnicas para desempeñar su labor profesional por la mejora y la inclusión.

Descriptor: Liderazgo; Inclusión educativa; Desarrollo profesional; Comunidades profesionales de aprendizaje; Colaboración; Mejora educativa.

Educational inclusion is a challenge still far from our reach in a system accommodated in dualization and individualism. The educational improvement of depth can only come from a critical perspective committed to professional analysis for the elimination of all types of barriers to success for all and the promotion of a culture of inclusion. The research points out that in order to guarantee educational improvement it is necessary to increase the capacity for improvement of each school as a "professional learning community". This work shows some emerging keys of a study in process on the development of the project of development of professional teaching capacities of Atlántida-Granada in challenging contexts. It uses a dialogical and participative research model. It is analyzed the development of work sessions between school managers who prepare, discuss and rethink the work processes with their teachers in their respective schools. The study has obvious limitations: the particularity of the cases and the fact that they are still in the process. Despite this, it brings to the debate some clues about the identity of these managers, the challenges and barriers to exercise their pedagogical leadership, as well as technical keys to perform their professional work for improvement and inclusion.

Keywords: Leadership; Educational inclusion; Professional development; Professional learning communities; Collaboration; Educational improvement.

Este estudio es parte del proyecto de investigación “Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización (Ref. EDU2016-78191-P), con la colaboración de la red RILME y del Proyecto Atlántida.

Introducción

Como han alertado reiteradamente diferentes estudios (Echeita, 2013; Echeita et al., 2009; Escudero, 2005, 2016), en torno a la inclusión educativa, en nuestras escuelas existe un conjunto de logros parciales y medidas de atención que pueden invisibilizar las paradojas que de verdad ocurren en las aulas: dualización del sistema, medidas de apoyo a la inclusión que fomentan la exclusión, la invisibilización de barreras al aprendizaje, las apoyodependencias, etc. El foco de atención permanece en los estudiantes, su rendimiento académico y en las medidas de atención a la diversidad, sin reparar demasiado en que hay que refocalizar la mirada de la respuesta a la diversidad desde un nuevo marco de justicia, derechos humanos, éxito para todos y entre todos, diseño universal y dignidad (ONU, 2006; UNESCO, 2017). Y ello requiere avanzar hacia un currículum verdaderamente inclusivo y garantista para todos de unos niveles mínimos de competencia, éxito, participación y presencia activa en un marco de dignidad, con metodologías que enganchen y en dinámicas y contextos organizativos que sean potentes entornos de aprendizaje, vivencias y ciudadanía. Luego, más que recursos y medidas de apoyo, se necesita un cambio metodológico, una (re)profesionalización docente y un cambio cultural y profesional.

La formación es débil y no existe una cultura colaborativa para promocionar una respuesta profesional al reto de la inclusión y del éxito para todos y entre todos. Persisten un conjunto de barreras a la equidad y a una verdadera inclusión, muchas de ellas invisibles, sutiles o implícitas, tanto en la concepción de la función docente, como del currículum y qué es y cómo se desarrolla una buena educación para todos. A lo que se une otro conjunto importante de barreras a la colaboración profesional (Murphy, 2015).

El conocimiento pedagógico acumulado señala como alternativa apoyar dinámicas de construcción de capacidades profesionales y la promoción de tiempos, espacios y tareas que propicien la interacción profesional, el apoyo mutuo y la construcción conjunta de un proyecto/propósito de mejora que pongan el foco en la escuela como centro de mejora y formación. Pero la mera creación de espacios, tiempos o estructuras de colaboración no genera de por sí las mejoras permanentes requeridas, importa mucho el foco de atención y si se enfocan o no claramente los problemas, retos y necesidades de los estudiantes en un propósito compartido de mejora.

Cualquier cambio educativo para la mejora, debe basarse y dar soporte a procesos de desarrollo profesional e institucional, que se operen paralelamente, de manera que se apoyen mutuamente. Lo que implicaría cambios culturales, organizativos y funcionales, para generar capacidades de mejora en el profesorado y equipos docentes, acompañados de cerca por líderes y colegas críticos (líderes intermedios, orientadores, etc.) que hagan posible y consistente este cambio (González, 2015).

Pero la mera creación de espacios, tiempos o estructuras de colaboración no genera de por sí las mejoras permanentes requeridas, importa mucho el foco de atención y si se enfocan o no claramente los problemas, retos y necesidades de los estudiantes. Este foco, desde el núcleo pedagógico –los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje– (Elmore, 2010) y la filosofía de inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) son claves en la orientación del cambio. Y, en ello, es clave como alertara Fullan (2011), cuidar no generar ni depender de “impulsores erróneos” del cambio, ni caer en la “inacción” del profesorado. Lo que significa avanzar en la instauración y el desarrollo de culturas de aprendizaje para vencer las barreras de la inclusión en las prácticas cotidianas de clase y en el clima de centro, para lo que el profesorado reflexione juntos y estén comprometidos de manera colectiva con la mejora de estos dos focos.

El reto, como afirma Echeita (2017, p. 19) es “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas”.

En este sentido, parece pertinente estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente para incrementar la colaboración, la implicación y el empleo de metodologías que enganchen; para lo que podría ser un también un elemento central el desarrollo o –al menos- avance– hacia modelos de comunidades profesionales de aprendizaje. Camino por el que se adentra el Proyecto Atlántida, y más específicamente, con su proyecto estatal de investigación y desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes (en adelante CPD). Dicho proyecto busca el incremento del capital profesional de los centros y la institucionalización de dinámicas individuales y colectivas (colaboración) de reflexión e implicación sobre inclusión educativa, como elementos centrales desde los que estimular y posibilitar procesos de reculturización del centro y de desarrollo profesional docente.

Desarrollar la capacidad de mejora en la escuela y el desarrollo profesional de su profesorado puede ser un requisito imprescindible para transitar por estos territorios de transformación de la escuela. Escuelas en las que, como señala Harris (2012), se den condiciones auténticas de participación, interrelación y dialogo, pues el elemento nuclear de estas comunidades es el “concepto” o “círculo virtuoso de co-construcción” (Hargreaves, 2016) de respuestas profesionales. Promover lo mejor “posible” en base a evidencias, argumentación y debate, y contraste con lo que dice el conocimiento pedagógico actual y las mejores prácticas profesionales. Y todo ello requiere un buen liderazgo (Bolívar y Murillo, 2017; Day et al., 2011; Leithwood, 2009), con capacidades resilientes (Patterson, Goens y Reed, 2009) y compromiso por la inclusión (Ryan, 2006), con capacidad de hacer sostenibles los procesos de mejora (López y Lavié, 2010).

Cuestión que no es nada fácil conseguir en un contexto –como el español– en el que la dirección escolar no está profesionalizada y tiene déficits importantes en identidad de liderazgo. Si bien, existen dinámicas, estructuras y espacios de corresponsabilidad y de liderazgo compartido, especialmente en contextos desafiantes, que pueden ser un buen marco para observar cómo se pueden ir gestando y desarrollando experiencias profesionales de respuesta a la diversidad desde una perspectiva de inclusión y éxito para todos y entre todos.

En este sentido resulta interesante reparar en los centros educativos que caminan por el sendero de la práctica profesional y colaboración auténtica profesional hacia ser verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje (Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007). Estos centros de práctica profesional (individual, colectiva e institucional) poseen un claro liderazgo pedagógico y un proyecto colectivo de mejora y tienen instaurados procesos interdependientes de aprendizaje organizativo o institucional y de desarrollo del ejercicio plenamente profesional de su profesorado en escenarios colaborativos para dar respuesta a los retos de la mejora educativa.

Es en estos contextos en los que analizamos con ellos qué papel pueden estar desempeñando los directores escolares como líderes por la inclusión, que centran su trabajo en el núcleo pedagógico y en la accesibilidad de todos para conseguir el éxito educativo y que promocionan el desarrollo de capacidades profesionales en su profesorado y un cambio cultural en su comunidad. Cuestión ésta en la que los propios directivos escolares, acompañados por colegas críticos y en el marco de un proyecto conjunto de mejora y un seminario profesional (Atlántida-Granada), pueden ser tanto un buen foco de atención, como un equipo dialógico y participativo, capaz de analizar y proyectar cambios en su práctica profesional como líderes para la inclusión.

Método

El principal objetivo de esta investigación ha sido indagar en cómo ven los líderes escolares de centros que caminan hacia la inclusión cómo apoyar y estimular el incremento del capital social y profesional de su profesorado. Al tiempo de compartir con ellos y desde su propia voz y experiencias la comprensión de los particulares procesos de desarrollo insitucional e identitario como líderes pedagógicos por la inclusión. Se accede a la comprensión de este conocimiento práctico profesional, de la identidad de liderazgo y su eficacia en estos contextos mediante relatos de vida profesional y conversaciones tematizadas en profundidad con los directores de escuelas e institutos que están desarrollando el proyecto de desarrollo de Capacidades Profesionales Docentes en el Seminario Atlántida de Granada.

La metodología empleada se enmarca dentro de los parámetros del enfoque biográfico-narrativo, investigación dialógica y participante y la teoría fundamentada. Estas metodologías de partida permiten captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que orientan la práctica profesional, proporcionando tanto elementos para su comprensión y contextualización, como para ubicarla a lo largo de sus personales procesos de desarrollo. La información se recoge principalmente en el seno de grupos focales de discusión. Las categorías (aunque con una base en la literatura pedagógica) son emergentes del propio proceso de profundización sucesiva experimentado, a partir de entrevistas semiabiertas en profundidad, que concluyen con la saturación de categorías e información. El proceso de investigación se desarrolla desde una lógica de cascada de profundización reflexiva e integra interactivamente momentos de recogida, análisis y validación dialéctica de información.

Resultados

Los resultados informan básicamente que el proceso de construcción de comunidades profesionales de aprendizaje es largo y costoso. En este sentido hacen emerger un conjunto de barreras implícitas y explícitas a la inclusión y la colaboración profesional, en sus escuelas, en el profesorado de las mismas y, finalmente en su propia práctica profesional. Al tiempo que discuten, gradúan y consensúan estrategias, discursos, procesos y posicionamientos profesionales que ayuden a la superación de las mismas y a la construcción de espacios de debate, de colaboración, corresponsabilidades y compromisos.

Afirman que para la inclusión y la mejora de las escuelas es clave el profesorado y que que éste se compromete en el proceso. Para ello, piensan que su labor, junto con su equipo de dirección y otros profesores que comparten responsabilidades y capacidad de liderazgo, es importante como analizadores de la realidad y estrategias que van ajustando el ritmo, los contenidos y la orientación del proceso de debate y de construcción de espacios y oportunidades para que ello se produzca.

Informan de la importancia de centrar el debate del profesorado. Ajustar los procesos al contexto y las posibilidades. Evitar ruidos y distractores, focalizando en cuestiones especialmente pertinentes (núcleo pedagógico) y que se encuentren dentro de la zona de desarrollo próximo institucional. Destacan el valor de “otros” críticos, como colegas que ayudan a incrementar el capital social de los centros, siempre que no interfieran o –mejor- se integren en los procesos de coconstrucción compartida de un proyecto y una realidad deseable.

Del mismo modo, afirman que les resulta especialmente estimulante la presencia de otros líderes, con los que compartir, experiencias, dudas, propósitos, estrategias, materiales, perspectivas.

Ponen en valor el potencial de las redes de directivos y de experiencias que caminan hacia la inclusión desde el convencimiento de que la propuesta de desarrollo de capacidades profesionales docentes por la inclusión.

Consideran también clave la labor de los “otros críticos”, asesores y otros colegas que acompañan los procesos de desarrollo y articulan las sesiones de trabajo del equipo de autoformación. En sus conversaciones en profundidad, comienzan a hablar sobre experiencias y materiales ajenos, terminando frente al espejo, para hablar de sus centros y de ellos mismos. Ponen en valor las estructuras colaborativas y de argumentación dialógica de la práctica profesional, del asesoramiento colaborativo (como colega crítico) y los procesos de autorrevisión como mejor manera de desarrollo profesional e institucional.

Conclusiones

Construir capacidades en las escuelas para ser llegar a ser cada día más justas e inclusivas requiere liderazgo pedagógico de sus directivos y el desarrollo un liderazgo múltiple y compartido del profesorado. Un liderazgo pedagógico, atento a su contexto y equipo, comprometido socialmente y con capacidad de resiliencia para afrontar los retos y promover la mejora de manera colaborativa.

Transformar las culturas de las escuelas por comunidades profesionales por la inclusión exige rediseñar el liderazgo que en ellos se desarrolla, su identidad de liderazgo pedagógico, compartido, resiliente y por la inclusión. Un proceso complejo y multidimensional que exige también de estructuras y dinámicas cercanas y dialógico-críticas de reflexión, debate, asesoría y apoyo mutuo. Tanto con apoyos externos como en el seno de redes profesionales cercanas con propósitos compartidos.

En definitiva, los resultados del estudio, aunque con limitaciones evientes y desarrollos particulares, aportan pistas importantes al debate que conviene tomar en consideración.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Londres: Open University Press.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), art 4.
- Escudero, J.M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Nueva York, NY: Wiley.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- López J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesores*, 14(1), 71-92.
- Murphy, J. (2015) Creating communities of professionalism: Addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Patterson, L. J., Goens, A. G. y Reed, E. D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.